

Huber, Thomas

## Gesprächsinterventionen in der Lernberatung. Eine Untersuchung des kommunikativen Handelns in der Lernberatung

Wrana, Daniel [Hrsg.]; Maier Reinhard, Christiane [Hrsg.]: *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen*. Opladen u.a. : Verlag Barbara Budrich 2012, S. 249-273. - (Beiträge der Schweizer Bildungsforschung; 3)



### Quellenangabe/ Reference:

Huber, Thomas: Gesprächsinterventionen in der Lernberatung. Eine Untersuchung des kommunikativen Handelns in der Lernberatung - In: Wrana, Daniel [Hrsg.]; Maier Reinhard, Christiane [Hrsg.]: *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen*. Opladen u.a. : Verlag Barbara Budrich 2012, S. 249-273 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-85673 - DOI: 10.25656/01:8567

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-85673>

<https://doi.org/10.25656/01:8567>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen; Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Beiträge der Schweizer Bildungsforschung

herausgegeben von  
Erwin Beck  
Hermann J. Forneck

*Band 3*

Daniel Wrana

Christiane Maier Reinhard (Hrsg.)

# Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen

Theoretische Grundlagen  
und empirische Untersuchungen

Verlag Barbara Budrich  
Opladen, Berlin & Toronto 2012

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/> Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86649486>)  
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

**ISBN    978-3-86649-486-2**  
**DOI     10.3224/86649486**

Umschlaggestaltung: Walburga Fichtner, Köln  
Lektorat und Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau  
Verlag Barbara Budrich, <http://www.budrich-verlag.de>

# Inhalt

## **Einleitung: Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen – die Beiträge in diesem Band**

Daniel Wrana, Christiane Maier Reinhard

7

## **Lernberatung als pädagogische Handlungsform und empirischer Gegenstand**

Daniel Wrana

17

## **Lesarten im Professionalisierungsprozess**

*Eine empirische Analyse der Verstehensprozesse in Lernberatungsgesprächen*

Christiane Maier Reinhard, Barbara Ryter Krebs, Daniel Wrana

69

## **Spielzüge des Lernberatungshandelns**

*Eine empirische Analyse von Lernberatungsinteraktionen*

Christiane Maier Reinhard, Barbara Ryter Krebs, Daniel Wrana

161

## **Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken**

Daniel Wrana

195

## **Lernberatung als Chance für die Thematisierung von Emotionen beim Lernen von Musik**

Jürg Zurmühle

215

**Gesprächsinterventionen in der Lernberatung**

*Eine Untersuchung des kommunikativen Handelns  
in der Lernberatung*

Thomas Huber

249

**Vom Anfangen: Thematisierung zeitlicher  
Herausforderungen in Selbstlernarchitekturen**

Katrin Berdelmann

275

**Pädagogische Professionalität als  
Entwicklungsaufgabe**

*Eine empirische Analyse von Transformationsprozessen in einer  
Selbstlernarchitektur*

Alexandra Schmidt-Wenzel

287

**Lernberatung in der Selbstlernarchitektur**

*Eine Analyse aus subjektwissenschaftlicher Sicht*

Joachim Ludwig

301

**Rhizomatische Lernentwicklungskommunikation  
in Selbstlernarchitekturen**

Peter Kossack

321

**Kontexte – die Selbstlernarchitektur @rs**

Christiane Maier Reinhard, Daniel Wrana

345

**Autorinnen und Autoren**

353

# Gesprächsinterventionen in der Lernberatung

## *Eine Untersuchung des kommunikativen Handelns in der Lernberatung*

Thomas Huber

### 1 Einleitung

Die Lernberatungen sind im didaktischen Setting von Selbstlernarchitekturen ein zentrales didaktisches Element, um den Lern- und Entwicklungsprozess der Studierenden zu gestalten. Für die Dozierenden entsteht durch die Lernberatung ein neuer Bestandteil professionellen Handelns (vgl. Kossack in diesem Band), der auch für sie einen Lern- und Entwicklungsprozess notwendig macht. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit dem Gesprächsprozess und dem Beratungshandeln in der Lernberatung im Studium von Lehrpersonen.<sup>1</sup> Wie gestalten die Dozierenden eine Lernberatung? Wie kann man dieses „Tun“ erfassen und beschreiben? In Einzelfallanalysen wurden drei Lernberatungsgespräche zwischen Dozierenden und Studierenden untersucht. Für die Grobanalyse wurden in den Lernberatungen beobachtete Gesprächstechniken aufgrund der Zuordnung zu Beratungskonzepten und der Funktion im Gespräch kategorisiert und im Zeitverlauf des untersuchten Gespräches eingeordnet. Zudem wurde in einer Feinanalyse der Interaktionsprozess in Ausschnitten vertiefend untersucht.

Folgender Fragehorizont soll eröffnet werden:

- Welche Gesprächsinterventionen treten zu welchem Zeitpunkt auf? Was lässt sich aus Häufungen oder seltenem Auftreten von Gesprächsinterventionen in bestimmten Gesprächsphasen aussagen? Wo geschieht was und warum gerade dort?
- Ist eine Segmentierung des jeweiligen Gespräches aufgrund der Gesprächsinterventionen beschreibbar? Was sagt diese Struktur über die eingenommenen Rollen und die Eigenheit dieser Lernberatung aus? Inwiefern ist in den drei untersuchten Lernberatungen „Gleiches“ aufzufinden, und worin bestehen die Differenzen in Bezug auf den untersuchten Interaktionsprozess?
- Werden durch die beschriebenen Interventionen für die Lernberatung spezifische Beratungsansätze erkennbar, welche sich von den klassischen Be-

---

<sup>1</sup> Die Lernberatungen wurden im Kontext des Projektes @rs: Architekturen des Selbstlernens der Pädagogischen Hochschule FHNW geführt (vgl. den Beitrag „Kontexte“ in diesem Band).

ratungshaltungen unterscheiden? Wie zeigen sich diese Unterschiede? Was lässt sich für eine qualitätsvolle Lernberatung daraus schließen?

## **2 Zur Bedeutung der Beratungskompetenz in der Lernberatung**

Die Lernberatung ist eine spezifische Interaktions- und Beziehungssituation, die durch ihre didaktische Funktion in der Lehre mitbestimmt ist (vgl. Nestmann/Engel/Sickendiek 2007). Forneck schreibt, dass im Kontext von Selbstlernarrangements eine zusätzliche Professionsanforderung entstehe: „Dozierende müssen im Lernprozess eine neue diagnostische und beraterische Kompetenz entwickeln.“ (Forneck 2006: 31) Zu diesen angesprochenen Kompetenzfeldern meinen Nestmann u.a. (2007), dass Beratung eine Doppelverortung aufweise und in zwei Diskurse eingebunden sei: Die Beratungsperson brauche neben dem handlungsfeldspezifischen Wissen auch handlungsfeldunspezifisches Beratungs- und Interaktionswissen. Was bedeutet dies für die Lernberatung? Das handlungsfeldspezifische Wissen kann bei Dozierenden mit ihrem wissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildungshintergrund vorausgesetzt werden. Ungewissheit existiert jedoch, worin die feldunspezifische Kompetenzbasis bei Dozierenden besteht und wie sie sich in der Lernberatung äußert. Genügt die allgemeine Präsenz von Beratungsmomenten während der Lehrtätigkeit auch als Beratungskompetenz für Lernberatungen? Durch die Analyse der Gesprächsinterventionen in der Lernberatung soll der Blick auf die Verschränkung der feldunspezifischen Kompetenzen mit der feldspezifischen didaktischen Kompetenz während des Beratungsprozesses gerichtet werden.

Lernberatung ist der pädagogischen Beratung zugehörig, die sich nach Fuhr (2003: 92) an Lern- und Bildungsprozessen von Einzelnen und Gruppen orientiert und auf die Selbstorganisation des Individuums zielt. Kemper und Klein (1998: 40, zit. in Siebert 2006: 133) formulieren als Grundprinzipien für eine Lernberatung: Biografiebezug, Kompetenzorientierung, Sicherung von lern- und lebensbiografischer Kontinuität, Reflexionsorientierung und Lerninteressenorientierung. Von Siebert (2006: 131) werden zudem verschiedene Interventionstiefen bei der Lernberatung unterschieden. Während Wissen und Techniken oder Strategien im Gespräch nach Siebert einfacher anzusteuern sind, werden Stile, Motivationen oder Grundüberzeugungen als Elemente der Identität nur im Einverständnis mit den Beratenen zum Thema. Diese kurze Auslegeordnung führt vor Augen, dass eine Lernberatung ein hoch differenziertes Kommunikationsbewusstsein von den beratenden Dozierenden verlangt. Eine im Ausbildungskontext stattfindende Lernberatung muss zudem institutionell bedingte Rahmenbedingungen einhalten, die den Komplexitäts-



grad weiter erhöhen. Sie ist im Gegensatz zu einer Beratungssituation in der Weiterbildung nicht freiwillig, sondern fordert bestimmte inhaltliche Ansprüche ein. Die Lernberatung in der Selbstlernarchitektur versucht den Studierenden ihre persönlichen Bedeutungszuschreibungen dem Lerninhalt gegenüber bewusst zu machen und sie in eine Auseinandersetzung mit dem Wissensfeld zu führen, zu dem der Lerngegenstand gehört. Die Relationierung der eigenen Sicht auf den Lerngegenstand zur Sicht der Lernberatungsperson, welche auch der disziplinären Perspektive Sorge trägt, involviert aber auch die Personen „hinter“ dem Lerngegenstand. Das Persönliche ist zwar nicht Ziel der Lernberatung, aber gleichwohl wesentliche Mitbedingung eines gelingenden Beratungsverlaufes. So unterscheidet sich die Lernberatung in ihrer Schwerpunktlegung auch von einem Mentoratsgespräch oder einer Unterrichtsnachbesprechung, welche den Selbstexplorationsprozess höher gewichten (vgl. Schüpbach 2007). In den vorliegenden Gesprächen wird untersucht, mit welchen sprachlichen Mitteln diese hohen Ansprüche an eine Lernberatung bewältigt werden und wie die Interaktions- und damit einhergehende Beziehungsgestaltung zwischen Studierenden und Lernberatungspersonen im Spiegel der Gesprächsinterventionen aussieht. Gibt es Interventionsmuster, die für die spezifischen Bedingungen der Lernberatung kennzeichnend erscheinen

### **3    Gesprächsinterventionen und ihre Funktion in der Lernberatung**

#### *3.1    Zur Bedeutung von Beratungsbewusstsein in der Lernberatung*

Lernberatende Dozierende sind meist nicht vorrangig Beratungspersonen, sondern in ihrer Disziplin in Lehre und Forschung verankert. Sie verfügen ihrer Persönlichkeit und Bildungsbiografie entsprechend über Gesprächswerkzeuge, die sie in der Situation der Lernberatung zur Anwendung bringen. Die eingesetzten Gesprächstechniken werden von der Lernberatungsperson mehr oder weniger bewusst aus ihrem ursprünglich psychologischen Kontext herausgelöst und im pädagogischen Feld Lernberatung neu verortet. Nach Nestmann u.a. (2007) sollte die professionelle Beratungsperson über ein persönliches Beratungskonzept verfügen, in dem Grundhaltungen, Wertvorstellungen, Bezugstheorien und das eigene Prozessverständnis in Relation zum institutionellen Auftrag geklärt sind. Dieses Beratungskonzept wäre dann die Hintergrundfolie, auf der sich der Beratungsprozess entfaltet. In klassischen Beratungsmodellen verwurzelte Beratungspersonen gewinnen Beratungsidentität über ein Bewusstmachen ihrer Bezugstheorien. Eingesetzte Gesprächstechniken beziehen ihre Wirkkraft aus der Abstützung in einem mit der eigenen Persönlichkeit verbundenen Beratungskonzept. Achtsamkeit in der Verwendung

von Gesprächsinterventionen, eine reflektierte Gesprächssteuerung wäre in diesem Verständnis Ausdruck der Professionalität des Beratungshandelns. Pätzold (2004) und Siebert (2006) messen der Gestaltung der Lernberatungsinteraktion hohe Bedeutung zu, damit sich die Lernenden als nicht defizitäres Subjekt wahrgenommen und zur Darlegung ihres Lernanliegens ermutigt fühlen. So wird die Herstellung einer beidseitig verstandenen Sprache eine Herausforderung an die Wahrnehmungsfähigkeit und Beratungskompetenz der Dozenten und Dozentinnen. Diese Selbstbewusstheit in der Verwendung der sprachlichen Mittel, würde auch den sorgfältigen Umgang mit der Machtposition des gleichzeitigen Verfügens über das disziplinäre Wissen und den Lernberatungsauftrag zusätzlich unterstützen. Die Auseinandersetzung mit den Gesprächsinterventionen in der Lernberatung soll diese Schlüsselstelle des kommunikativen Handelns näher beleuchten. Zur Grobanalyse der Lernberatungen und ihren Gesprächsinterventionen wurde ein Codierungssystem entwickelt, das Gesprächstechniken aus häufig eingesetzten Beratungstheorien kategorisiert und die Abstützung der Lernberatungspersonen auf unterschiedliche Beratungsansätze darstellt (vgl. Huber 2009). Nachfolgend finden sich kurze Ausführungen dazu und eine Bezugnahme zur Fragestellung der Feinanalyse.

### *3.2 Systemische und konstruktivistisch orientierte Gesprächstechniken*

Kriz (2007: 211) bezeichnet als zentrales Merkmal einer systemischen Betrachtungsweise die Zirkularität, das Anerkennen, dass Ereignisse nicht isoliert vorkommen, sondern in Beziehung zu anderen Ereignissen stehen, und dass diese Beziehungen oft als wechselseitig gelten müssen. Dies führt in der Konsequenz zu einem dynamischen Systemverständnis, das sich in komplexen Bedingungsräumen entwickeln und anpassen muss. Das Prinzip der Selbstorganisation dynamischer Systeme bezüglich der Lernberatung würde bedeuten: Das Gespräch kann nicht in einem kausalen Denken gesteuert werden, dem Studierenden wird primär Information zur Verfügung gestellt, die in einem Selbstorganisationsprozess in die eigene subjektive Wirklichkeit eingebaut wird. Die Beratungsperson muss im systemischen Verständnis eine Prozesskompetenz entwickeln, die sie befähigt, einen Veränderungsprozess des Individuums anzuregen und zu begleiten. Konstruktivistisch-narrativ orientierte Gesprächsformen möchten dem Gegenüber Raum zur Verfügung stellen, um erzählend eigene Wirklichkeitskonstruktionen auszuprobieren und darzulegen (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004). Für die Feinanalyse interessiert, ob und wie in der beschränkten Zeit der Lernberatung mit ihrem Lernanspruch und ihren Rollengegebenheiten die beschriebenen Gesprächshaltungen und Erzählräume sichtbar werden können.

### *3.3 Humanistisch orientierte Gesprächstechniken*

Die klientenzentrierte Beratung (vgl. Pervin 2005: 215ff.) bedeutet unbedingte Wertschätzung des Gegenübers, Einfühlungsvermögen in dessen Wirklichkeit und Vertrauen in seine Entwicklungsmöglichkeiten. Straumann nennt „Bewusstseinsbildung und Reflexion auf der Grundlage eigener Erfahrungen sowie Entwicklung und konsensorientierte Veränderung durch dialogisch geprägtes Verstehen, Verständigung und Selbstverstehen“ (Straumann 2007: 650) als zentrale Aspekte des klientenzentrierten Beratungsansatzes. Diese Haltung lässt sich über spezifische Gesprächstechniken veranschaulichen, ist aber an einen persönlichen, anspruchsvollen Entwicklungsprozess geknüpft, ansonsten kann Gesprächstechnik zu einer aufgesetzten Masche werden (vgl. Schulz von Thun 1981/2005). In der Feinanalyse interessiert, ob diese an Persönlichkeitsentwicklung und Beziehung gebundene Gesprächshaltung im Setting der Lernberatung Bedeutung erhält.

### *3.4 Neurolinguistisch orientierte Gesprächstechniken*

Bandler und Grinder (1988) versuchten praxisorientiert aufzuzeigen, wie sich ein erfolgreicher Beratungsprozess in der Sprache repräsentiert und welche sprachlichen Mechanismen dem Scheitern einer Interaktion zugrunde liegen könnten. In der Lernberatungsanalyse wurden deshalb auch Interaktionsmuster aufgenommen, welche nach Bandler und Grinder zur „Verzerrung“ der Kommunikation führen können und die sich spezifisch über Syntax und Wortwahl darstellen lassen. Im NLP wird zwischen der Oberflächenstruktur des Satzes, der konkret geäußerten Aussage und einer Tiefenstruktur, die den vollständig gedachten Satz beinhaltet, unterschieden (vgl. Bürgi/Eberhardt 2006). In der Lernberatung wären dann im Prozess der wahrgenommenen Gesprächssituation fortlaufend sachbezogene wie persönlichkeitsbezogene Filter aktiv, welche Relationen zwischen Oberflächenstruktur und Tiefenstruktur herstellen. Für die Feinanalyse interessiert, ob derartige sprachliche Mehrdeutigkeiten zwischen Oberflächenstruktur und vermuteter Tiefenstruktur im Interaktionsprozess sichtbar wurden und ob eine für die Lernberatung spezifische Funktion der dysfunktionalen Interventionen beschrieben werden kann.

### *3.5 Prozesssteuernde und inhaltsorientierte Interventionen*

Ein Analyseinteresse ist, ob die Inhaltsorientierung der Lernberatung in einer spezifischen Prozesssteuerung sichtbar wird. Wie stellt sich dies auf der Ebene der untersuchten Gesprächsinterventionen dar? Treten in den untersuchten Lernberatungen vermehrt direktive Gesprächsinterventionen auf, wie sie in

vielen Beratungsansätzen eher vermieden werden? Wird eine Asymmetrie in der Gesprächsinteraktion festgestellt und ist damit Auswirkung auf die Qualität der Lernberatung verbunden? Lernberatungspersonen tragen verschiedene Rollen und stehen als Dozierende auch in der Lehrverantwortung für ihr Fach. Die Lernberatung findet in einem definierten Zeitgefäß statt und das Zeitmanagement obliegt der Beratungsperson. Es wurde deshalb eine Kategorie von Interventionen definiert, welche spezifisch auf die Prozesssteuerung Bezug nimmt. In der Prozesssteuerung stellt die Beratungsperson sicher, dass sich die Lernberatung im vorgesehenen Inhaltsrahmen bewegt und im zur Verfügung stehenden Zeitraum zum Abschluss kommt. Die Inhaltsorientierung stellt eine innere Landkarte der Beratungsperson dar, welche die Lernberatung im Hintergrund mitsteuert. Vermutung ist, dass sich dies in der Anpeilung eines Abschlusses äußert, der den Studierenden Wege zum Weiterlernen eröffnen soll. Für die Feinanalyse interessiert, ob und wie sich die Prozesssteuerung in der Interaktionsgestaltung auswirkt.

## 4 Der Gesprächsprozess und seine Funktion in der Lernberatung

### 4.1 Zur Bedeutung der Gesprächsphasen in der Lernberatung

In der Grobanalyse der Gespräche soll untersucht werden, ob in den Lernberatungen aufgrund der festgestellten Gesprächsinterventionen eine Phasenabfolge erkennbar ist und in welchem Zusammenhang diese Strukturbildung mit der untersuchten Lernberatung steht. In der Beratungstheorie besteht gemäß Bürgi und Eberhart (2006: 33) weitgehende Übereinstimmung, wie ein Beratungsgespräch in der Regel abläuft. Sie sprechen von einer Logik des Beratungsprozesses, der sich in einer inneren Ordnung des Problemlöseprozesses und einer Dimension der Beziehungsgestaltung abbildet. Die Abfolge der Prozessschritte wird durch die Beratungsperson und entsprechende zielorientierte Interventionen gesteuert.

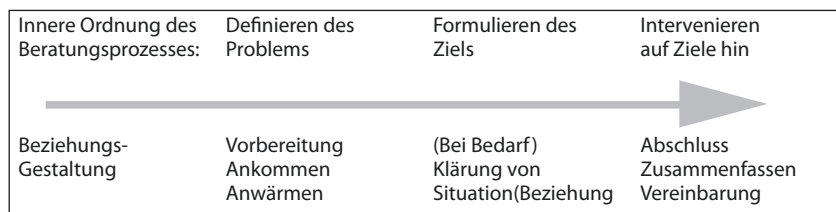


Abbildung 1: Prozesslogik des Beratungsgesprächs (nach Bürgi/Eberhart, 2006, S. 33)

Dieses Grundmodell ist auch im Bildungsberatungsverständnis von Ludwig (2007) erkennbar. Er geht von der Lernberatung als reflexivem Selbstverständigungsprozess aus. Dieser Verständigungsprozess wird mit mehreren Schritten beschrieben: Eine vorgängige Spurensuche soll ein gegenseitiges Verständnis des Anliegens herstellen. Im nächsten Schritt werden Kernthemen entdeckt und bearbeitet. Dann sollen neue Wissensbestände in die Bearbeitung integriert werden und zusätzliche Perspektiven oder auch Differenzen eröffnen. Dies soll mit dem eigenen Bedeutungshorizont in Relation gesetzt werden und letztlich künftige Handlungs- und Lernwege eröffnen. Kossack (2006: 198ff.) sieht Lernberatung weniger als Ablaufschema, sondern als offenen Lernraum. Dieser Gesprächsraum soll ein gegenseitiges In-Beziehung-Setzen von Sichtweisen auf den Lerngegenstand ermöglichen. Dazu gehören zentral die Arbeit an der Differenz und das Finden von individuellen Lernwegen. Obschon unterschiedlich stellt das Beratungsverständnis von Ludwig wie das von Kossack sehr hohe Ansprüche an die Professionalität der Dozierenden im Feld Beratungskompetenz (vgl. Kossack und Ludwig in diesem Band). Es verschiebt auch die Position der Beratenen oder Ratsuchenden in der Beratungsinteraktion. Studierende werden nicht als defizitäres Subjekt betrachtet, das der richtigen Expertise bedarf, sondern das Gespräch soll am Lerngegenstand wechselseitige Bewegung ermöglichen und Sichtweisen reflexiv machen. Inwiefern sich dies in den Lernberatungen auf der Ebene des Prozessverlaufs spiegelt, wird ein Gesichtspunkt der Analyse sein. Innerhalb verschiedener Beratungsansätze bezieht sich der vorliegende Beitrag vor allem auf systemische Ansätze, um Interventionsarten und Prozessverläufe in Bezug zu setzen.

## 4.2 *Gesprächsprozess und Intervention aus systemischer Sicht*

Nach Watzlawick (Watzlawick/Beavin/Jackson 1969/2007) unterliegt ein Gespräch vielfältigen Rückkoppelungsprozessen, welche auch die jeweilige Beziehungsdefinition zum Ausdruck bringen. Im Zusammenhang mit der Untersuchung der Gesprächsinterventionen in der Lernberatung ist die „Interpunktion von Ereignisfolgen“ (ebd.: 57) interessant, da hier das Augenmerk auf die Interaktion gelegt wird. Wie wird das jeweilige kommunikative Ereignis wahrgenommen, interpretiert und in der Folge beantwortet? Watzlawick führt an, dass diese Interpunktionsweise das Verhalten von Menschen organisiert, da es kulturell-situative Übereinkünfte gibt, wie ein Ereignis interpretiert werden soll. So stellt auch die Lernberatung einen Interpunktionsraum dar, der bestimmten impliziten und expliziten Regeln unterliegt. Diese Vorstellungen äußern sich im wechselseitig bedingten Gesprächsverhalten von Dozierenden und Studierenden. Gesprächspartner/innen verhalten sich so, dass sie das Verhalten des anderen voraussetzen und gleichzeitig auch wieder bedingen. Auf Watzlawick aufbauend unterscheidet Schulz von Thun (1981/2005) verschiedene Inhalte, die im Kommunikationsakt übermittelt werden: Selbstkundgabe,

Appell, Beziehung und Sache. Es ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, verstanden und missverstanden zu werden. Die Gesprächswahrnehmung von Sender und Empfänger hängt zudem mit den Selbstkonzepten der Gesprächsteilnehmenden zusammen (ebd.: 63ff.), wie dies Satir (1988/2004) in der humanistisch-systemisch orientierten Familientherapie beschreibt. Die gegenseitige Bedingtheit von Gesprächsinterventionen steht bei Satir in Verbindung mit den miteinander verwobenen persönlichen Geschichten der Gesprächsteilnehmenden. Auch Lernberatungen sind keine singulären Ereignisse, sondern in eine Lerngeschichte eingebettet, welche die Gesprächsinteraktion beeinflussen kann. Satir (ebd.) zählt verschiedene dysfunktionale Gesprächsinterventionen auf, welche auch im Kategoriensystem berücksichtigt wurden (blame, distract, dispute, placate). Zusammenfassend soll die Gestaltung des Interaktionsraumes in den vorliegenden drei Lernberatungen mit ihrem spezifischen Interaktions- und Prozessverlauf untersucht werden.

## **5 Die Analyse und Interpretation fachdidaktischer Lernberatungsgespräche**

### *5.1 Zum Vorgehen*

Aus dem Untersuchungsinteresse der Arbeit bot sich ein qualitativer Zugang an. Deppermann umschreibt die Absicht der in diesem Beitrag genutzten Gesprächsanalyse folgendermaßen: „Wofür interessiert sich Gesprächsanalyse? Sie will wissen, wie Menschen Gespräche führen. Sie untersucht, nach welchen Prinzipien und mit welchen sprachlichen und anderen kommunikativen Ressourcen Menschen ihren Austausch gestalten und dabei die Wirklichkeit, in der sie leben, herstellen.“ (Deppermann 2008: 9) Für die Auswertung der Lernberatungen waren folgende Perspektiven leitend (vgl. Kallmeyer 1985): Die Gesprächsorganisation, das eigentliche Gesprächshandeln, die daraus ableitbaren Rollen und Beziehungen sowie die Herstellung der gegenseitigen Verständigung zwischen den Gesprächsbeteiligten. In der Folge wurden die Interviews in einer Grobanalyse und einer Feinanalyse bearbeitet. Ziel der Grobanalyse war die Beschreibung des Gesamtgespräches in seiner Struktur und Segmentierung. In der Feinanalyse stand die Art der Herstellung der gegenseitigen Verständigung in Bezugnahme auf die codierten Gesprächsinterventionen im Zentrum. Die Feinanalyse soll die Steuerung des Gespräches an ausgewählten Gesprächsausschnitten aufzeigen und rekursiv den Gesprächsprozess und die Interaktionsmuster der untersuchten Lernberatung in den Blick nehmen. Erst die Feinanalyse zeigt, ob sich über die Untersuchung des Interaktionsverlaufes Aussagen zu den Bedingungen einer qualitätsvollen Lernberatung machen lassen.

Die Darstellung der Ergebnisse in der Grobanalyse richtete sich nach folgenden Leitgedanken: Wer spricht wie viel? Wie variieren die Sprechanteile im Prozess der Lernberatung? Wer nutzt welche Interventionsformen wie häufig? Wann treten bestimmte Interventionsformen im Gesprächsprozess auf? Die visuelle Aufschlüsselung nach Lernberaterin oder Lernberater und Studierenden im Gesprächsprotokoll soll die Interaktionsstruktur verdeutlichen. Eine Segmentierung des Gespräches wird aufgrund der Gesprächsanteile und der eingesetzten Interventionen vollzogen. In der Feinanalyse wird die Abfolge der Gesprächsinterventionen in einem bestimmten Gesprächsausschnitt näher betrachtet. Gibt es eine individuelle Logik im Gespräch, warum werden wo welche Interventionen verwendet? Kann vom einzelnen Abschnitt auf das Gesamtgespräch rückgeschlossen werden? Kann über die Gesprächsinterventionen die Eigenheit der untersuchten Lernberatung verdeutlicht werden?

Nach untenstehenden Codierungen wurden die Lernberatungen mittels des Datenanalyseprogramms MAXQDA 2007 bearbeitet (vgl. Kap. 3):

- **Gesprächsphasen:** Einstieg, Problemendarlegung, Anreicherung, Aha-Erlebnis, Schlussphase.
- **Prozessorientierte Interventionen:** Rollen- und Prozessklärung, Arbeitsbündnissicherung, fokussieren, unterbrechen, schließend intervenieren, beauftragen und wünschen, Perspektiven und Ziele eröffnen.
- **Personenbezogene Interventionen:** Selbst offenbaren, öffnend fragen, ermutigen und Ressourcen ansprechen, Selbsterkundigung anregen, paraverbal unterstützen, lockern und lachen, aktiv zuhören.
- **Inhaltsbezogene Interventionen:** Erzählen und darlegen, erklären und analysieren, konkretisieren, schlussfolgern, bestätigen und beipflichten, wiederholen, bewerten, berichtigen und korrigieren, rhetorisch fragen, prüfend fragen, entscheidend fragen, absichern und überprüfen, suchende Äußerungen.
- **Systemische und konstruktivistisch orientierte Interventionen:** Anbahnen und pfeilen, modellieren, paraphrasieren, metaphorisch umschreiben, positiv konnotieren, hypothetisieren, splitten, externalisieren und Distanz nehmen, verrätseln, spiegeln, paradox intervenieren, reframe, konfrontieren und herausfordern, anreichern, dekonstruieren.
- **Dysfunktionale Interventionen:** Verallgemeinern, nominalisieren, relativieren, rechtfertigen, auslassen und tilgen, bagatellisieren (placate), behaupten (blame), rationalisieren (dispute), ablenken (distract).



## 5.2 Lernberatung im Fach Kunstpädagogik

### 5.2.1 Rekonstruktion des Interaktions- und Interventionsmusters

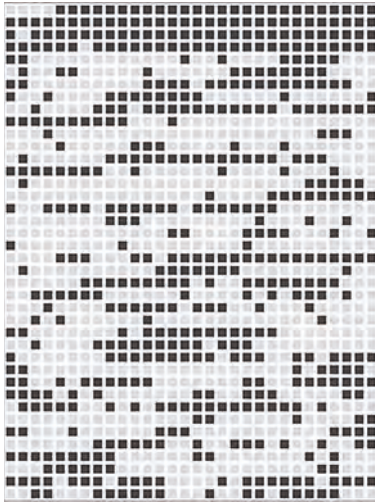


Abbildung 2: Textporträt  
MAX QDA Kunstpädagogik

Die Lernberatung dauerte 35 Minuten und ist in zwei ähnlich strukturierte Themenbearbeitungen unterteilt. Der Blick auf das Textporträt des ersten Themenbogens zeigt ein kleinräumiges Gespräch mit vielen Interaktionswechseln, kurzen Gesprächsbeiträgen und einer hohen Codierungszahl auf. Die Sprechanteile der Dozentin der Kunstpädagogik und des Studenten sind ähnlich (hell/Dozentin und dunkel/Student). Die Analyse bezieht sich auf die erste Hälfte der Lernberatung. Die phasenbezogene Häufung einzelner Interventionstypen ermöglichte eine Aufgliederung des Gesprächs in Gesprächseinleitung, Problemerkarbeitung, Anreicherungsphase, Ansteuerung eines „Aha-Erlebnisses“ und eine Schlussphase. Diese Segmente zeigen eine bestimmte Interaktionsstruktur mit

für die Gesprächsphase spezifischen Interventionen und Gesprächsanteilen von Dozentin und Student auf. Im Prozess findet eine Verlagerung der Gesprächsanteile vom Studierenden zur Dozentin statt. Während in der Einleitung und der Problemdarlegung der Studierende deutlich erhöhte Gesprächsanteile hat, wechselt dies in der Anreicherungs-, Aha- und Schlussphase zur Dozentin. In der Schlussphase des Gesprächs finden lernwegabsichernde Interventionen der Dozentin statt. Die Dozentin führt durch das gesamte Gespräch, indem jede Gesprächsphase durch prozesssteuernde Interventionen eröffnet oder geschlossen wird. Die inhaltsbezogenen Interventionen sind sowohl quantitativ als auch in der Varianz am besten repräsentiert. Darlegend-erzählende Äußerungen sind dem Studierenden in der Einleitung und der Problemphase vorbehalten. Auffällig ist die hohe Anzahl von beipflichtenden Äußerungen des Studierenden. Personenbezogene Interventionen finden, abgesehen von häufigen unterstützenden paraverbalen Äußerungen der Dozentin, wenig statt. Systemisch-konstruktivistische Interventionen werden ausschließlich von der Dozentin eingesetzt. Dysfunktionale Interventionen werden keine codiert.

Der Umfang und die Struktur der einzelnen Prozessphasen zeigt eine direkte Ansteuerung von inhaltsbezogenen Fragen. Ein Joining, Arbeitsbündnis-sicherung oder auch persönlichkeitsbezogene Interventionen stehen nicht im



Vordergrund. Dies wird als Ausdruck einer störungsarmen Lernatmosphäre gelesen. Trotz der tiefen Anzahl persönlichkeitsbezogener Interventionen verweist die Interaktionsgestaltung gleichwohl auf einen persönlichkeitszentrierten Gesprächsstil der Lernberaterin. Das Gespräch wirkt im dichten Hin und Her animiert, von der Dozentin aber eingebettet in einer übergreifenden, mitgedachten Struktur. Durch die Kleinräumigkeit des Gespräches besteht ein gewisses Spannungsverhältnis zwischen Führung und Fürsorglichkeit im Wissensaufbau. Dies führt zu einer Einbindung des Studierenden in den Denkprozess, da beständig Rückfragen stattfinden. So sind zwar eigene Denkschritte des Studierenden möglich, vielfach scheint der Studierende aber mitdenkend die Formulierungen der Dozentin nachzuvollziehen. Auf der Basis einer guten Lernbeziehung kann dies das Erlebnis einer gemeinsamen Wissenskonstruktion vermitteln, in einer negativen Gesprächsatmosphäre könnte auch Widerstand hervorgerufen werden. So sind unterschiedliche Lesarten der vorliegenden Interaktionsstruktur möglich. Zwei Interventionskategorien liegen primär bei der Dozentin: Systemische und prozesssteuernde Interventionen. Beide Kategorien setzen Übersicht und Zielorientierung voraus, sind Ausdruck der Wissenshierarchie und können als rollenbeschreibend eingestuft werden. Die vermutete Beziehungsqualität zwischen Dozentin und Student leistet einen wesentlichen Beitrag zum inhaltsorientierten Verlauf der Lernberatung und soll in der Feinanalyse nochmals überprüft werden.

## 5.2.2 Feinanalyse einzelner Gesprächsausschnitte

Nachfolgend werden zunächst ausschließlich die Äußerungen der Dozentin in der Einstiegsphase der Lernberatung aufgelistet, die Gesprächsbeiträge des Studierenden (Paul) werden ausgeblendet.

Dozentin: Also, du weißt, was du thematisieren willst, hatte ich den Eindruck. (1–2)

Paul: [...]

Dozentin: Unser letztes Gespräch. (5–6)

Paul: [...]

Dozentin: Hmhm. (16–17)

Paul: [...]

Dozentin: Hmhm. (23–24)

Paul: [...]

Dozentin: Hmhm. (27–28)

Paul: [...]

Dozentin: Mhmh. (37–38)

Paul: [...]

Dozentin: Hmhm. (42–43)

Paul: [...]

Dozentin: Mhmh. (48–49)

Paul: [...]

Dozentin: Mhmh. (52–53)

Paul: [...]

Dozentin: Hmhm. (64–65)

Paul: [...]

Dozentin: Hmhm. (69–70)

Paul: [...]

Dozentin: Gut. (76–77)

Paul: [...]

Dozentin: Ich hab' mal gezeichnet, was du gesagt hast. (82–83)

Paul: [...]

Dozentin: Um zu kontrollieren, guck mal, könnte das so sein, Zeichenwerkstatt? 'n Programm, die Lehrperson hat's entwickelt. (86–88)

Die Dozentin überlässt dem Studierenden den Gesprächsraum (11% Gesprächsanteil). Wenige steuernde Interventionen zu Beginn und zum Schluss der kurzen Einstiegsphase vermitteln dem Studenten gleichwohl eine Grundsicherheit für den Beratungsprozess. Mit kurzen, paraverbalen Äußerungen wird er animiert, seine Sicht darzulegen und zu erzählen. Die wahrnehmbare Gesprächsatmosphäre ist entspannt und wirkt authentisch. Es ist beidseitiges Lehr- und Lerninteresse spürbar. Die kurzen Bemerkungen wirken fürsorglich interessiert, ermutigend und stören den Denk- und Redefluss des Studierenden nicht, sondern geben Raum zur Gedankenentfaltung, zu einer kurzen Narration. Die unterstützenden Bemerkungen zeigen ihm an, dass er weiterfahren kann und das Einverständnis der Dozentin findet. Die Dozentin spiegelt am Schluss ihre Wahrnehmung des Studenten und vermittelt, dass ihr das Verstehen wichtig ist. Die unterliegende emotionale Qualität scheint ein Schlüsselfaktor dieses Einstieges zu sein. Die Schlussbemerkung kann im Sinne eines Arbeitsbündnisses interpretiert werden und eröffnet die nächste Gesprächsphase.

Im Unterschied zur Einleitung sind in den nachfolgenden Gesprächsphasen der Anreicherung und Differenzeröffnung nur die Gesprächsanteile des Studierenden vermerkt. Es findet eine spiegelbildliche Situation statt: Jetzt führt die Dozentin das Gespräch mit 76% Anteil gegenüber von 24% des Studenten.

Paul: Ja ja ja. (schmunzelt) (261–262)

Dozentin: [...]

Paul: Hmhm. (265–266)

Dozentin: [...]

Paul: Hmhm. (271–272)

Dozentin: [...]

Paul: Ja. (279–280)

Dozentin: [...]

Paul: Hmhm, ja. (284–285)

Dozentin: [...]

Paul: Hmhm, eine (289–290)

Dozentin: [...]

Paul: Hmhm. (293–294)

Dozentin: [...]

Paul: Hmhm. Ja das darf nicht sein, man muss das gesamt, ja. (298–299)

Dozentin: [...]

Paul: Hmhm. (302–303)

Dozentin: [...]

Paul: Ja. (306–307)

Dozentin: [...]

Paul: Hmhm, und das ist von meiner Herkunft wahrscheinlich, ja. (314–315)

Dozentin: [...]

Paul: Ja. (318–319)

Dozentin: [...]

Paul: Hmhm. (327–328)

Dozentin: [...]

In dieser Gesprächsphase scheint der Studierende primär nachvollziehend zu sein. Die Gesprächsrollen können mit einem Expertinnen- und Novizenstatus umschrieben werden. Dass dies in der vorliegenden Weise funktioniert, bedingt Vertrauen und Akzeptanz. Der Studierende ist bereit, das Denken der Dozentin mit zu vollziehen. Sie bemüht sich um Abgleich mit dem Studierenden, gibt ihm Möglichkeit sich einzubringen und eine gemeinsame Sicht zu konstruieren. In einer negativ gepolten Lernatmosphäre könnte derselbe Interaktionswechsel auch als ein von Fehlerangst geleiteter Lernweg des Studierenden gelesen werden.

Auch der folgende Interaktionsverlauf aus der „Aha-Phase“ gegen Ende der Lernberatung ermöglicht gegensätzliche Lesarten. Die Sprechanteile zeigen vordergründig einen völlig asymmetrischen Gesprächsverlauf. Es könnte den Schluss einer Einbahnkommunikation nahelegen, als Ausdruck hierarchischen Lehrverständnisses einer gebenden Wissenden und eines empfangenden Nichtwissenden. Der Ausschnitt kann aber auch als beidseitig lustvoll mitgedachter Gedankengang interpunktiert werden.

Dozentin: Genau, und jetzt möcht' ich gerne, weil es ist ja unsere letzte Diskussion, ja? (259–260)

Paul: Ja ja ja. (schmunzelt) (261–262)

Dozentin: Ja, wir diskutieren jetzt. (263–264)

Paul: Hmhm. (265–266)

Dozentin: Ich möcht da noch ein bisschen hineinfahren in diesen Punkt, weil du kommst so zu einer irgendwie beliebigen Zuordnung. Du hast Fragmente von Lernformen, und davon üben das, bei denen den, sonst was anderes. (267–270)

Paul: Hmhm. (271–272)

Dozentin: Aber dieses Arbeiten mit den Schülerinnen und Schülern im Unterricht betrachten wir jetzt mal als eine ganze Form. Die verschiedenen Teile ham dadrin 'ne Wirkung. (273–275)

Paul: Ja. (276–277)

Dozentin: Und dieses Ich, darauf wollt' ich dich nämlich anstupsen, das musst du ja eigentlich ersetzen durch das Konzept Ästhetische Bildung. (278–280)

Paul: Hmhm, ja. (281–282)

Dozentin: Und dann müsstest du fragen, welche Rolle spielt in diesem Konzept ästhetische Bildung das Üben. (283–284)

Paul: Hmhm, eine (285–286)

Dozentin: Und welche Rolle spielt das Erfinden, welche Rolle spie- und so weite . (287–288)

Paul: Hmhm. (289–290)

Die Dozentin holt zuerst das Einverständnis des Studenten ein, bestätigt das Arbeitsbündnis, errichtet eine gemeinsame Lernplattform, bevor sie den Studierenden inhaltlich herausfordert. Sie denkt laut vor, vermittelt aber die Haltung einer gemeinsamen Lernkonstruktion und nimmt den Studierenden Schritt für Schritt in die Differenzeröffnung mit. Dies bedingt seitens der Dozierenden eine hohe Strukturierungs- und Aufgliederungsfähigkeit eines Lernweges.

Der qualitative Kern dieser Lernberatung zeigt sich nicht in der Erfassung von Gesprächsanteilen oder der vordergründigen Beschreibung eines asymmetrischen Gesprächsverlaufes. Der Gesprächsausschnitt legt den Schluss nahe, dass eine gemeinsame Lernmotivation und Rollenakzeptanz vorliegt, welche den Lernprozess trägt. Diese schwer erfassbare Qualität ist auf der feldunspezifischen Kompetenzebene zwar an eine personenzentrierte Haltung angelehnt, gewinnt aber erst in der Verschränkung mit dem spezifischen und persönlich geprägten Fachhorizont der Dozentin Kontur. Die Durchdringung der beiden Kompetenzebenen bestimmt die Lesart der vorliegenden Interaktionsstruktur in hohem Maße.

### 5.3 Lernberatung im Fach Mathematikdidaktik

#### 5.3.1 Rekonstruktion des Interaktions- und Interventionsmusters

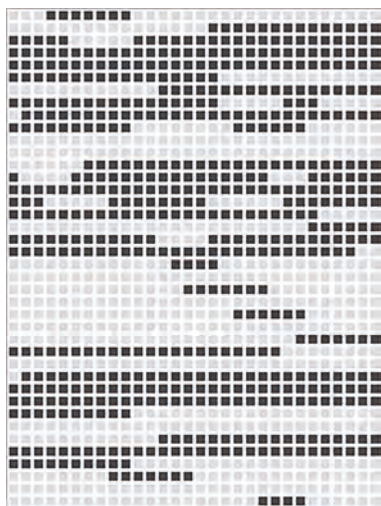


Abbildung 3: Textporträt MAXQDA  
Lernberatung Mathematikdidaktik

Die Lernberatung Mathematik weist zwei ähnlich strukturierte Themenbearbeitungen zu je 15 Minuten auf. Das Textporträt des ersten Themenbogens zeigt ein flächiges, großräumiges Gespräch mit längeren Beiträgen. Der Gesprächsanteil des Dozenten der Mathematikdidaktik (hell) beträgt 59%, des Studierenden Paul (dunkel) 41%. Aufgrund der Interventionen sind die Gesprächsphasen Einstieg, Problemdarlegung, Anreicherung, Aha-Erlebnis und Schluss erkennbar. Die prozesssteuernden Interventionen liegen ausschließlich beim Dozierenden. Markant im Gesprächsverlauf sind längere darlegende und erklärende Beiträge. Beinahe die Hälfte aller Interventionen findet in der Inhaltsorientierung statt. Hervorzuheben sind fragende oder konfrontierende Inter-

ventionen des Dozierenden und ein hoher Anteil an Analyse und Erklärung beim Studenten. Systemisch-konstruktivistische Interventionen finden anzahlmäßig wenig statt, sind aber häufig bei Segmentübergängen anzutreffen. Während in der ersten Gesprächsphase der Problemdarlegung vor allem der Studierende aktiv ist, gleicht sich dies in der Anreicherungsphase aus. Gegen Ende der Lernberatung in der „Aha-Phase“ übernimmt der Dozent zunehmend mehr Gesprächsanteile, indem er Quintessenzen formuliert und eine Lernwegabsicherung vorbereitet.

Das Gesprächsbild weist in seiner Segmentierung und Interventionsverteilung zunächst auf ein klassisches Verständnis der Lehrer/innenrolle hin: Prozesssteuerung und inhaltliche Führung verbunden mit Lernmodellierungen, lenkenden Fragen und analysierenden Beiträgen liegen beim Dozenten. Die Lernberatung findet weitgehend im Inhaltsbezug statt. Persönlichkeitsbezogene Interventionen sind kaum vermerkt. Die Lernberatung kann sich ohne ein spezielles Bemühen um atmosphärische Gestaltung der Lernberatung störungsfrei entwickeln. Die Rollenverteilung zeigt eine klare Umsetzung des institutionellen Auftrages. Hervorzuheben sind die konstruktivistisch-systemischen Interventionen, welche über ihre Veränderungskraft eine Schlüsselfunktion im Gespräch ausüben und längere Gedankengänge des Studierenden auflösen.

### 5.3.2 Feinanalyse einzelner Gesprächsausschnitte

In der Feinanalyse interessiert, wie sich das vermutete klassische Lehrverhalten des Dozenten der Mathematikdidaktik in den Interaktionen abbildet und auf den Lernberatungsprozess auswirkt.

Einstiegsphase: 2

Paul: Um welche LAs geht es heute? (3–4)

Dozent: Es geht um das Ende, es geht hauptsächlich um LA 7 und um LA 9. (5–7)

Paul: Ja. (8–9)

Dozent: Ich möchte es wieder in dieser offenen Form handhaben, also wir haben die ganz offenen Fragen einfach, was hast du in LA 7 und 9 über Individualisierung lernen können? Wie hast du gelernt, eventuell, und vielleicht hast du Fragen. Ich lass' dich mal anfangen und hake dann ein, du präsentierst mir, was du präsentieren willst. (10–16)

Der Einstieg ist schnörkellos. Eine Anwärmphase im Gespräch ist nicht ersichtlich, sondern der Inhalt steht unmittelbar im Vordergrund. Obschon dem Studierenden Eigenverantwortung zugeschrieben ist, wird die Prozesssteuerung vom Dozierenden klar übernommen. Der Gesprächsstil ist direkt und zu-

---

2 In den Gesprächen ist von LAs die Rede, es handelt sich dabei um Lernaktivitäten. Auslassungen sind in eckigen Klammern mit [...] gekennzeichnet, Pausen in runden Klammern mit (---) je nach Länge.

packend. „Zeig mir, was du gelernt hast.“ Voraussetzung scheint ein sattelfestes Gegenüber zu sein, welches dem Anspruch auch Inhalt entgegenzusetzen vermag.

Paul: Also, ähm, ich fange zuerst mal an mit der LA 7, jetzt muss ich ganz kurz schauen, genau. Es ging darum, aus dem, also es geht ja auch um LA 6, weil dort musste man ja. (17–19)

Dozent: Da hast du ja'n Überblick verschafft einfach, hm. (20–21)

Der innere Suchprozess des Studierenden wird vom Dozierenden durch eine bestätigende, ressourcenorientierte Feststellung entlastet.

Paul: Genau, das Mathematikprojekt. Was ich sehr spannend fand. Wo ich auch, ähm, mir die Termine angeschaut habe und da ist jetzt, glaub ich, irgendwann mal wieder ‚ne Präsenzveranstaltung hier in der Nähe, wo ich mir am Überlegen bin zu gehen. Ähm, es ging dann in LA 7 darum, sich eine Lernumgebung auszuwählen und ähm, (---) sich einen Überblick zu beschaffen, wie ist die Aufgabe gestellt, wie sind die Aufgaben gestellt, wie lässt sich das, ähm, in eine heterogene Lerngruppe (--) integrieren, ähm. Ich fand es hier einfach spannend, mir mal Gedanken zu machen, auch, den Bericht zu lesen, das ist ja relativ genau dokumentiert, ähm, und dann auch einfach ein kurzer Text zu, zu verfassen über, über das, was ich (-) ansonsten hab' ich hier, ähm, (--) wenig Fragen dazu. Es ging dann eher bei LA 9 dann darum, sich gewisse Rechenschritte, also gewisse Aufgaben selber zu machen. (25–44)

Dozent: Lassen wir vielleicht LA 9 noch einmal, wir gehen hier auch nicht auf Details, also vielleicht frag ich dann noch was. Äh, wenn du jetzt einfach dir das Ganze so vergegenwärtigst, diese Lernumgebungen, (--), was leisten die? (45–49)

Der Studierende legt eine erste Verstehenslandkarte aus, vermag aber noch kein Anliegen zu formulieren. Hier lässt sich der Dozierende weniger auf eine Anliegensentwicklung ein, sondern übernimmt Lern- und Themenverantwortung, schließt diese Phase ab und setzt über eine direkte Frage einen inhaltlichen Schwerpunkt. Im folgenden Gesprächsausschnitt wird eine Problemstellung entwickelt und eine Differenz eröffnet.

Paul: Dann wird's unübersichtlich. Und inwieweit (--) man diese Schwierigkeitsstufe wählt, das liegt im Ermessen vom, vom Schüler. Und der leistungsfä-, das find' ich, ist ein schreckliches Wort, leistungsfähigere Schüler, ähm, oder, der, der, der eine höhere Schwierigkeitsstufe sucht, der, ähm, der ist nach oben eigentlich offen und nicht eingeschränkt. (107–117)

Dozent: Wieso stört dich das Wort leistungsfähig? (118–119)

Der Student stolpert über den Begriff leistungsfähig: Er wagt eine Ich-Aussage und äußert Betroffenheit. Der Dozierende zeigt Intuition und Erfahrung im Wahrnehmen eines Schlüsselwortes beim Studierenden. Er spricht dies mit einer direkten „Wieso-Frage“ an und konfrontiert den Studierenden.

Paul: Das ist so, das klingt so? Militärisch und schrecklich, irgendwie. (120–122)

Dozent: Ja, also Leistung ist ein Wort, das ein gewisses Umfeld hat. (123–124)

Der Studierende verbleibt im Ich-Bezug und weicht nicht auf eine Metaebene aus. Der Dozierende reagiert mit einem offenen Impuls, den er stehen und

wirken lässt. Nun kann der Studierende entscheiden, ob das Persönliche vertieft werden soll, ob der Begriff leistungsfähig allenfalls etwas mit seiner persönlichen Lernbiografie zu tun hat

Paul: Also man spricht von Motoren, von Leistungsfähigkeit und so, das hat für mich etwas Unpersönliches. Wobei das man auch, ja, schlussendlich werden die, die Schüler nach wie vor halt irgendwie in unserer Gesellschaft nach Leistung gemessen. Oder sehr viele Menschen, wird halt nach dem gemessen. (125–131)  
Dozent: Ja. Und äh, also das ist eine normale Reaktion oder? Aber ich denke, im Zusammenhang jetzt mit Individualisierung müssen wir uns das vielleicht mal überlegen, warum uns das stört. Die, das Projekt heißt ja Lernumgebung „Von Rechenschwache bis Hochbegabte“. (132–140)

Der Studierende entscheidet sich, Distanz zur eigenen Person herzustellen und geht die Problemstellung auf einer übergeordneten Ebene an. Der Dozent akzeptiert diesen Vertiefungsgrad und leistet nun die Verbindung zum Wissenshorizont der vorliegenden Lernberatung.

Diese Lernberatung scheint trotz der klaren Führungsrolle des Dozenten mit längeren inhaltlichen Beiträgen dem Studenten viel Denkraum zu geben. Knappe Interventionen im Sinne von qualitativen Schlüsselimpulsen öffnen das Gespräch und ermöglichen gedankliche Bewegungen am Lerngegenstand. Im feldspezifischen Bereich wird ein für den Lerngegenstand zentraler Konflikt schnell erfasst und sprachlich fokussiert. Gleichzeitig gelingt es dem Dozenten auf der feldunspezifischen Ebene zur Persönlichkeit des Studierenden die angemessene Distanz herzustellen und seine Gesprächsinterventionen so zu „timen“, dass dem Studierenden verschiedene Sichtweisen möglich werden. Im Gespräch zeigt sich ein persönlicher Stil des Dozierenden, basierend auf klarer inhaltlicher wie persönlicher Positionierung. Eine quantitative Erfassung von z.B. direktiven Interventionen vermag die Qualität dieser Lernberatung nicht zu beschreiben, vielmehr steht für diese Lernberatung der Begriff der Authentizität im Zentrum. Authentizität bezieht sich im Setting dieser Lernberatung auf den feldspezifischen, fachlichen Teil wie auf den feldunspezifischen Beratungsteil und zeigt sich in der Kongruenz von Person, Gesprächsstil und Fachlichkeit.

## 5.4 Lernberatung im Fach Deutschdidaktik

### 5.4.1 Rekonstruktion des Interaktions- und Interventionsmusters

Das Textporträt zeigt einen hohen Wortanteil der Studentin Anna (dunkel) von 66% gegenüber 34% der Dozentin für Deutschdidaktik (hell). Das Gesprächsbild wirkt flächig, mit längeren Beiträgen der Studentin. Aufgrund der Codierungen konnte keine Strukturierung im Sinne eines Beratungsmodells vorgenommen werden. Es ließ sich eine kurze Einstiegsphase, eine lange Mittelfase und eine Schlussphase bestimmen. Der Codierungsschwerpunkt



des Gespräches liegt bei inhaltsbezogenen Interventionen in der Mittelphase. Auffällig sind viele bewertende, korrigierende, überprüfende und entscheidungsorientierte Äußerungen der Dozentin und im Gegenzug viele Absicherungen der Studierenden. Verschiedentlich wurden gemäß dem Gesprchsverstndnis der Neurolinguistischen Programmierung (NLP) dysfunktionale Äußerungen eingesetzt. Die wenigen Interventionen im Sinne einer personenzentrierten oder systemischen Beratungshaltung waren nicht gesprchsprgend. Die prozesssteuernden Interventionen liegen bei der Dozentin. Angesichts der Interventionsarten und -häufigkeiten kann nicht von einem gemeinsam verantworteten offenen Lernraum gesprochen werden, sondern die Dozentin versucht den Lernweg der Studierenden im Gespräch auf den Punkt zu bringen. Die vorliegende Interventionsverteilung könnte als ein Bemühen der Dozierenden um Kontrolle, Steuerung und inhaltliche Fokussierung des Gespräches gelesen werden. Ob eine Verbindung zwischen der vermuteten Inhaltsunsicherheit der Studentin, der Häufung vordergründig „dysfunktionaler“ Äußerungen und dem Inhaltsanspruch einer Lernberatung besteht, soll in der Feinanalyse untersucht werden.

#### 5.4.2 Feinanalyse einzelner Gesprächsausschnitte

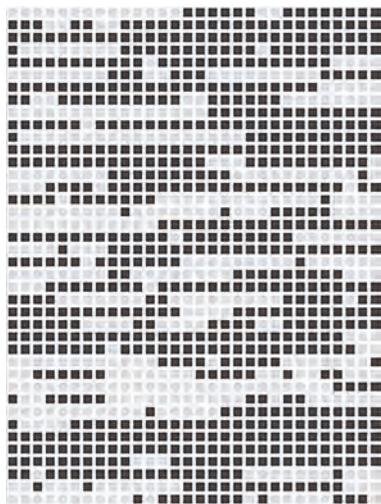


Abbildung 4: Textporträt MAXQDA  
Lernberatung Deutschdidaktik

Nachfolgend wird die kurze Einleitung (1–25) thematisiert und direkt in Verbindung zum Gesprchsschluss (515–601) gesetzt. Fokus der Feinanalyse ist der vermutete Unsicherheitsraum und die allfällige Auswirkung auf die Lernberatung und die Art der Interventionen.

Dozierende: Ja, ich schlage vor, wir nehmen das jetzt einfach ein bisschen zusammen und gehen so ein bisschen Schritt für Schritt. (1–3)  
Anna: Ja. (4–5)

Der Einstieg in den Lerngegenstand der Beratung findet unmittelbar statt. Beim Gesprächseinstieg finden seitens der Dozierenden mehrere Abschwächungen statt: „Ich schlage vor“, „ein bisschen“, „Schritt für Schritt“. Ein kurzes „ja“ der Studierenden lässt auf grundsätzliches Einverständnis schließen.

Dozierende: Einfach so als erste Frage, was hast du gelernt in dieser LA? Was nimmst du mit? (6–8)

Anna: Ich fand es noch spannend die Einteilung aus Deutsch als Zeitsprache, also aus diesem Lernbuch. (9–11)



Dozierende: Aus diesem Sprachfenster. (12–13)

Anna: Was sie als schwierig und was sie eher als einfach einstufen. Das hat mich teilweise noch ein bisschen erstaunt und teilweise war ich da gleicher Ansicht. (14–17)

Dozierende: Okay, und was hat dich erstaunt? (18–19)

Anna: Da muss ich mal nachschauen (22–23)

Dozierende: Ja ja, schau nur nach in deinen Notizen. (24–25)

Es schließt eine direkte und umfassende Frage der Dozentin an: „Einfach so als erste Frage, was hast du gelernt in dieser LA? Was nimmst du mit?“ (6–8) Die Studierende reagiert mit einer unbestimmten Antwort. Das darin geäußerte Erstaunen bezüglich einzelner Lerninhalte wird von der Dozentin in einer Nachfrage aufgegriffen. Die Studierende hat keine Antwort zur Verfügung. Die Dozentin zeigt Verständnis für das Nachschlagen in den Notizen.

Eine Arbeitsbündnissicherung oder die Herstellung eines emotionalen Bezuges ist im Gesprächseinstieg nicht erkennbar, die Dozentin verwendet aber verschiedene abschwächende Füllwörter in der Eröffnung. Der direkte, unpersönliche Beginn und die sprachliche Vorsichtshaltung lassen eine ungefestigte Lernbeziehung vermuten. Mit der anschließenden direkten Lernfrage zeigt die Dozentin unversehens eine fordernde Haltung. Die Studentin verallgemeinert, wird aber von der Dozentin auf ihr geäußertes Erstaunen hingewiesen. Diesen Impuls kann die Studierende aber nicht aufnehmen und möchte in den Notizen nachschlagen. Die Dozierende zeigt unmittelbar Verständnis für diesen Rückzug und beharrt nicht weiter. Warum akzeptiert die Dozierende das Ausweichen der Studierenden und beschwichtigt sofort? Was wäre geschehen, wenn dem Erstaunen der Studierenden nachgegangen worden wäre? Bestehen Gründe für die Zurückhaltung der Dozentin oder das Ausweichen der Studentin? Eine Vermutung ist, dass die Dozentin die Einsilbigkeit der Studentin, das Nachschlagen-Wollen in den Notizen im Lichte der gemeinsamen Lerngeschichte innerlich negativ attribuiert und deshalb nicht vertieft. Die gehörten Oberflächenstrukturen der Einleitungssätze werden gegenseitig interpretiert, und Tilgungen werden innerlich ergänzt. Die gemeinsame Lerngeschichte würde in dieser Deutung, da sie nicht präzisierend angesprochen wurde, unterschwellig wieder Eingang in den Verlauf dieser Lernberatung finden

Im Schlussteil der Lernberatung (515–601) äußert die Studentin unvermittelt Folgendes:

Anna: Aber Theorien sind immer so absolut und das stört mich irgendwie. Ich finde das ist immer dann so ins Extreme und so absolut kann man das gar nicht sagen. Es gibt ja auch genügend Beispiele, dass es eben nicht so ist (535–538).

Das zu Beginn der Lernberatung formulierte Erstaunen oder Unbehagen kommt wieder zum Vorschein und nimmt sich nochmals Raum. Obschon nun eine Differenzeröffnung möglich wäre, möchte die Dozentin dieses Thema nicht mehr aufnehmen und sucht mit einem: „Okay, gut“ (549) direkt den Gesprächsabschluss. Im Mittelteil (26–512) behandelt das Gespräch über längere

Zeit Detailfragen zu den von der Studentin angeführten Notizen und verliert den Schwung. Die Dozentin muss im Behandeln-Wollen des Lernzieles viel Energie auf das Einhalten des Gesprächskurses verwenden. In der Reaktion auf ausweichende Äußerungen der Studentin führt dies zu einer Häufung von lenkenden und überprüfenden Interventionen. Dies könnte sowohl die für die Lernberatung zur Verfügung stehende Zeit als auch die persönlichen für die Beratung zur Verfügung stehenden Energieressourcen der Dozentin aufgezehrt haben. Es scheint, dass diese Lernberatung in ihrer Geschichte Dozierende und Studierende miteinander verstrickt hat und der Denk- und Bewegungsraum am Lerngegenstand dadurch eingeschränkt wird.

In dieser Lernberatung zeigt sich das Spannungsfeld zwischen der Orientierung am Fachlichen, dem Eingehen auf die Persönlichkeit der Studierenden mit ihren Lerngegebenheiten und den persönlichen Beratungsressourcen. Die Lernberatungssituation löst bei der Dozentin vermehrt vordergründig dysfunktionale Interventionen aus. In der Lernberatungssituation kann dies aber noch keine qualitative Aussage sein, sondern die Funktionalität einer Intervention, erschließt sich erst in einer übergreifenden Sicht, welche die Lerngeschichte einbezieht. Anhand dieses Gesprächs werden Anforderungen an das Beratungshandeln deutlich, die im analysierten Beispiel ein ungelöstes Problem bilden. Das zeitweise Verlassen der Beratungshaltung durch eine lehrende Orientierung am Fachlichen verlangt von der Lernberaterin auf der fachlichen Ebene ein hohes Bewusstsein für das Einzufordernde und das Vermögen, dies auf der Ebene der Beratungskompetenz, in Beziehung zu den Bedürfnissen der Studierendenpersönlichkeit zu setzen. Das Gelingen dieser Relationierung zwischen Fachlichem und Nichtfachlichem wird gerade in einer schwierigen Gesprächssituation zum Zeichen der qualitätsvollen Lernberatung.

## 6 Fazit

Dieser Beitrag wollte über die Betrachtung der Gesprächsinteraktionen zu Aussagen über die Prozessgestaltung von Lernberatungen kommen: Wie gestalten die Beratenden ein Gespräch? Die untersuchten Gespräche zeigen im wahrgenommenen Interventionsrepertoire eine Eigenlogik, die durch Variablen wie Studierendenpersönlichkeit und deren Beziehung zu Fach, Lerninhalt und Person des Lernberaters bzw der Lernberaterin beeinflusst wird. Es werden einige Folgerungen hervorgehoben.

Es zeigt sich, dass die Lernberatungssituation in ihrer Ausrichtung auf Qualitäten des Lernens verstärkt in Betracht gezogen werden muss. Studierende und Dozierende interagieren in diesem spezifischen didaktischen Sinnbezug vor dem Hintergrund eines Selbststudienprozesses miteinander. Dies kommt im gegenseitigen Umgang mit Gesprächsäußerungen zum Ausdruck.

Die Rekonstruktion von Interaktionsmustern alleine, d.h. eine Kategorisierung von Interventionen auf der Grundlage klassischer Beratungsansätze und die Analyse von Interaktionswechseln im Prozessverlauf schließt daher die spezifische Qualität der Lernberatung noch nicht auf. Dies würde vielmehr zu vorschnellen Folgerungen hinsichtlich Hierarchie, Prozesssteuerung, Beratungshaltung, Klientenzentrierung usw. führen. Es zeigt sich erst in der Feinanalyse, in welcher Weise die Lernberatung den Lernentwicklungsprozess unterstützt und den Studierenden Raum und Möglichkeit schafft, mit sich selbst und ihrem Lernen in Kontakt zu treten, und dass ein Gelingen der Beratungssituation dabei nicht einfach Erwartungen aus Beratungsansätzen entsprechen muss.

Gesprächsverhalten in einem pädagogisch-lernentwickelnden Kontext unterscheidet sich deutlich von einem psychologischen persönlichkeitsorientierten Setting. Während in einer psychologisch orientierten Beratungssituation die Entwicklungsmöglichkeiten der Persönlichkeit und Autonomie der Klient/in im Vordergrund stehen, sind in der Lernberatung die fachbezogenen Inhalte im Zentrum platziert. Dies zeigte sich in den Gesprächen unter anderem durch die hohe Anzahl inhaltsorientierter Impulse seitens der Beratungspersonen, die aber zugleich in das komplexe Bedingungsgefüge der Lernberatungssituation eingebettet waren. Auf der Sachebene suchten die Lernberatungspersonen ein Lernfeld zu eröffnen zwischen ihrer eigenen Wissenskonstruktion, der Wissenskonstruktion der Studierenden und dem Wissensfeld des Lerngegenstandes. Dies war verwoben mit dem persönlichen Beratungsverständnis und den feldunspezifischen Kompetenzen, welche den Beratungspersonen zur Verfügung stehen.

In der Gesamtbetrachtung erzeugte jedes Gespräch ein individuelles Interventionsprofil, das in Bezug auf das untersuchte Gespräch kohärent erschien. Inwiefern dieses Profil gesprächs- und einzelfallübergreifend auf einen an die Persönlichkeit gebundenen Gesprächsstil und „Werkzeugkoffer“ schließen lässt, bleibt hier Vermutung. Ebenso bleibt offen, ob Lernberatungen spezifische Prozessverläufe eigen sind, welche für die Lernberatungssituation bezeichnend scheinen.

Betrachtet man die Gespräche unter dem Aspekt des Rollenverhaltens und der Definitionsmacht dann verwiesen die eingesetzten Interventionen auf eine weitgehende Führung und Deutungsmacht der Beratungsperson. Die Gesprächsprozessgestaltung war ausschließlich bei den Dozierenden verortet, sie lenkten in die persönliche oder sachliche Vertiefung und bestimmten Phasen- und Inhaltswechsel im Gesprächsprozess. In den zugewiesenen Gesprächsanteilen spiegelt sich ein implizites gegenseitiges Rollenverständnis. Annahme ist, dass die Fachlichkeit der Lernberatungsperson als Hintergrund beständig wirkt und das primäre rollengestaltende Element darstellt. Dies meint auch einen Unterschied zum persönlichkeitsorientierten Gespräch, wo die Autorität der Beratungsperson verstärkt in ihrer eigenen reflektierten persönlichen Entwicklung und weniger in einer feldspezifischen Fachlichkeit abgestützt ist. Vielfach lieferte der in der Gesprächseröffnung erzählende Studierende der

Beratungsperson die Anhaltspunkte, mit deren Hilfe diese anschließend das Gespräch strukturierte. Mittels unterschiedlicher Interventionen versuchten die Dozierenden, die Studierenden in das Lernfeld hineinzuführen.

Von speziellem Interesse waren in der Analyse Impulse systemisch-konstruktivistischer Art, welche häufig eine qualitative Schlüsselfunktion im Gespräch ausübten, indem sie Dynamik und Veränderung erzeugten. Das Vermögen im Wissensfeld der Lernberatung diejenigen Punkte aufzunehmen, welche auch mit Energie seitens der Studierenden besetzt sind und diese in die Reflexion zu führen, ist Beratungskönnen, das beide Kompetenzebenen miteinander verschränkt. Dies kann nicht durch das Auszählen von Interventionskategorien ermittelt werden. Erst in der Feinanalyse wurde sichtbar, wie für die Lernberatungsperson die Herausforderung gerade darin besteht, in begrenzten Zeit- und Gesprächsräumen einen Weg ins Lernfeld zu eröffnen und einen präzisen Entwicklungsanstoß zu vermitteln.

Hebt man die Seite der Studierenden hervor, dann muss eine grundsätzliche Offenheitshaltung sowie ein gegenstandsbezogenes Gesprächs- oder Lernanliegen vorliegen. Der Offenheitsraum, in dem sich das Lernanliegen der Studierenden artikulieren soll, wird nicht nur durch deren Offenheitshaltung erzeugt, welche als notwendige Basiskompetenz einer angehenden Lehrperson vorausgesetzt werden kann, vielmehr muss dieser Raum durch die Gesprächshaltung der Lernberatungsperson mitgetragen werden. Der für eine Lernberatung notwendige Offenheitsraum bleibt aber am Lerngegenstand orientiert und unterscheidet sich im Vertiefungsanspruch von einem psychosozialen Beratungsgespräch.

Weil diese Gesprächssituation nicht nur eine Beratungssituation, sondern auch eine fachlich orientierte Lernsituation darstellt, wird sie durch Bedingungen definiert, die besondere Anforderungen an die Lernberatungsperson zur Folge haben. Von der Lernberatungsperson werden hohe Interaktionskompetenz und ein reflektiertes Verfügen über Gesprächsinstrumente verlangt, um so viel Nähe wie möglich und so viel Distanz wie nötig zum Lerngegenstand und dem Studierenden zu erzeugen. Gesprächsinterventionen, welche die Atmosphäre unmittelbar beeinflussten, Fehlerängste minderten und die Studierenden ermutigten eigene Positionen im Lernfeld einzunehmen, waren deshalb in den untersuchten Gesprächen von hoher Bedeutung. Professionalität im Feld der Beratungskompetenz meint dann nicht die Beschreibung einer dem Beratungshandeln vorausgehenden Beratungsmethode, der die Beratung folgt, sondern sie realisiert sich in ihr eigenen Handlungsformen. Dies zeigt sich in der Fähigkeit, Verschiedenheit im fachlichen Denken wie in persönlichen Lernhaltungen bei den Studierenden wahrnehmen und auf dem Hintergrund seiner eigenen Fachlichkeit reagieren zu können. Kossack (2006) umschreibt Lernberatung als ein In-Beziehung-Setzen von zunächst eigenen Sichtweisen der Gesprächsbeteiligten. Je nach Gesprächsverlauf verlangt dies neben der Flexibilität im Inhaltsfeld ein hohes Vermögen, im Gespräch Beziehung herstellen zu können.

Die spezifische Form der Lernberatung bedingt im Sinne der Vertrauensantinomie von Helsper (1996) die Möglichkeit, Risiken im Gespräch offenlegen zu können. Hier tritt ein grundsätzliches Problem auf, da die Lernberatung im didaktischen Setting von Selbstlernarchitekturen verordnet ist und eine Ausbildungsfunktion im Sinne der Steuerung selbstgesteuerten Lernens erfüllt. So besteht für die Studierenden Ungewissheit über die Aufnahme ihrer Äußerungen und deren Bewertung durch die Beratungsperson. Eine Ungewissheit, welche – darauf machen Lerntheorien aufmerksam – das mutige Positionieren erschwert. Gerade deshalb stellt die Akzeptanz und Empathie, die die Beratungsperson dem Studierenden innerhalb der Lernberatungssituation entgegenbringen kann, einen wesentlichen Gelingensfaktor einer Lernberatung dar. Dieses Vermögen ist nicht einfach als persönlichkeitsgegebener Kommunikationsstil mitgegeben, sondern ist Teil einer aktiv zu erwerbenden Beratungskompetenz der Lernberater und Lernberaterinnen.

## **7    Folgerungen für die Professionalisierung der Lernberatung**

In der Lernberatung steht der Lerngegenstand im Zentrum und die Gesprächsführung möchte einen gegenstandsbezogenen Offenheitsraum ermöglichen. Im Moment der Lernberatung wird das gegenseitige Verhältnis zum Lerngegenstand realisiert. Damit dies gelingen kann, wird von der Beratungsperson fortlaufend feldspezifisches Wissen mit feldunspezifischen Beratungskompetenzen verschränkt. Diese Lernentwicklung im Gespräch verlangt von den Lernberatenden einen hochdifferenzierten Blick auf die Eigenheit der Lernsituation. Sie treffen im zeitlich beschränkten Beratungsgefäß fortlaufend Prozessentscheidungen, wählen der Situation angepasste Interaktionsformen, versuchen zu unterstützen, zu erweitern, zu hinterfragen oder müssen den Lernauftrag einfordern. Dies bedingt eine permanente Selbstreflexivität, welche die eigene Person im Verhältnis zum Gegenüber und zum Lerninhalt situieren hilft. Die Lernberatungsperson benötigt in Anbetracht der Unwägbarkeiten, die eine als Lernentwicklung verstandene Lernberatung mit sich bringt, im Bereich der feldunspezifischen Kompetenzen mehr als eine Sammlung von Gesprächstechniken. Für eine Professionalisierung von Beratungsgesprächen im pädagogischen Kontext sollten explizit Beratungskompetenzen aufgebaut werden, welche sich individuell mit dem feldspezifischen Wissenshorizont verknüpfen lassen. Die spezifischen Ansprüche dieser Kommunikationssituation verlangen die Umwandlung von Fachkompetenzen in Kompetenzen der Beratung. Sie bedeuten auch die eigene Person selbstreflexiv in den Blick zu nehmen und ein persönliches Lernberatungskonzept bewusst aufzubauen, das

eine kongruente sowohl den Studierenden, der eigenen Person als auch dem Inhalt verpflichtete Gesprächsführung unterstützt.

Die Fähigkeit, Gesprächsinterventionen im Rahmen des eigenen Beratungskonzeptes der Lernsituation und der Persönlichkeit des Gegenübers anpassen zu können, und der dadurch unterstützte Denkraum der Studierenden sind deshalb wichtiger Qualitätsaspekt einer Lernberatung.

## Literatur

- Bandler, Richard; Grinder, John (1988): Metasprache und Psychotherapie. Die Struktur der Magie 1 (5. Aufl.). Paderborn: Junfermann
- Bürgi, Andreas; Eberhart, Herbert (2006): Beratung als strukturierter und kreativer Prozess. Ein Lehrbuch für ressourcenorientierte Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung (4. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Forneck, Hermann; Gyger, Mathilde; Maier Reinhard, Christiane (Hg.). (2006): Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Zur inneren Modernisierung von Lehrerbildung. Bern: h.e.p.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 521–570.
- Huber, Thomas (2009). Gesprächsräume öffnen – Gesprächsräume schließen. Eine qualitative Untersuchung zur Gesprächssteuerung in Mentorsgesprächen. Hochschule für Angewandte Psychologie. Zürich [unveröffentlichte Diplomarbeit].
- Kemper, Marita; Klein, Rosemarie (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kossack, Peter (2006): Lernen Beraten. Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung. Bielefeld: transcript.
- Krause, Christina; Fittkau, Bernd; Fuhr, Reinhard; Thiel, Heinz-Ulrich (2003): Pädagogische Beratung. Paderborn: UTB.
- Kriz, Jürgen (2007): Grundkonzepte der Psychotherapie (6.Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lucius-Hoene, Gabriele; Deppermann, Arnulf (2004): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Wiesbaden: VS.
- Ludwig, Joachim (2007): Kompetenzentwicklung und Bildungsberatung als reflexiver Selbstverständigungsprozess. In: Ulrike Heuer; Ruth Siebers

- (Hg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster: Waxmann, S. 183–196.
- Nestmann, Frank; Engel, Frank; Sickendiek, Ursel (Hg.) (2007): Das Handbuch der Beratung. Band 1 (2.Aufl.). Tübingen: dgvt.
- Pervin, Lawrence; Cervone, Daniel; Oliver, John (2005): Persönlichkeitstheorien (5. Aufl.). München: Reinhardt
- Satir, Virginia (1996): Kommunikation-Selbstwert-Kongruenz (5. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Schüpbach, Jürg (2007): Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika, eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“? Bern: Haupt.
- Schulz von Thun, Friedemann (2005): Miteinander reden. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung (25. Aufl.). Reinbek b.H.: Rowohlt
- Schütze, Fritz; Kallmeyer Werner (1977). Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Dirk, Wegner (Hg.): Gesprächsanalysen. Hamburg: Forschungsberichte des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik der Universität Bonn, S. 159–274.
- Siebert Horst (2006): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven. (2. Aufl.). Augsburg: Ziel.
- Straumann, Ursula (2007): Klientenzentrierte Beratung. In: Nestmann, Frank; Engel, Frank; Sickendiek, Ursel (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2 (2.Aufl.). Tübingen: dgvt, S. 641–653.
- Von Schlippe, Arist; Schweitzer, Joachim (2003): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet; Jackson, Don (1969): Menschliche Kommunikation. Formen – Störungen – Paradoxien. Bern: Huber.